

# PAPEL DEL PROFESOR EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO CURRICULAR

por ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA

*Universidad de Granada*

## *Introducción*

La función del profesor en los procesos de desarrollo curricular ha sido conceptualizada con muy diferentes roles, según los tipos de racionalidad educativa y las perspectivas curriculares congruentes con cada una. Desde un marco comprensivo, del tipo de racionalidad educativa va a depender la perspectiva curricular en que nos situemos para determinar lo que es y debe ser el currículum como proyecto social y cultural de socialización, así como sus procesos de desarrollo y cambio. Además, en la medida en que las decisiones didácticas no son autónomas de sus marcos organizativos y toda estructura comporta/define un conjunto de roles y relaciones (al tiempo que pautas, creencias, valores), la función y autonomía del profesor vendrá así definida por su lugar en la organización, y su reformulación exigirá cambios estructurales. Lo que estoy sugiriendo es que, al nivel teórico y práctico en que nos encontramos, el conocimiento de la realidad educativa exige una plataforma de síntesis integradora que piense conjuntamente desde los grandes modelos de investigación didáctica (dependientes de la racionalidad educativa que subyace), las dimensiones organizativas y curriculares, el desarrollo del cambio educativo y el papel y formación del profesorado.

Junto a ello, como señalan Liston y Zeichner (1990, p. 239), «debemos ser conscientes de que el papel del profesor y la actividad de la enseñanza han sido definidos de varios modos por las comunidades y

tradiciones educativas relevantes. De hecho, el papel del profesor es conceptualmente dependiente de cada comunidad particular». Por lo mismo no tenemos, por suerte, una concepción monolítica de la enseñanza ni consecuentemente del papel del profesor. Sin entrar en nominalismos terminológicos hay un cierto consenso (por ejemplo, House, 1981; Schubert, 1986; González y Escudero, 1987; Carr y Kemmis, 1988) en que podemos distinguir, con las limitaciones que toda división implica, tres grandes tradiciones teóricas y prácticas de la enseñanza: técnico-instrumental, con una racionalidad estratégica o teleológica; interpretativo-cultural, con una racionalidad práctico-deliberativa; y crítica, con una racionalidad crítico-emancipatoria (crítica de las ideologías). Si bien hay criterios más o menos claros para distinguir la primera de las otras dos, no es tan evidente la distinción entre la perspectiva interpretativa y crítica [1]. Cada una de estas tradiciones y perspectivas moldean y mediatizan, a modo de «historia efectual» (Gadamer) o «intereses» (Habermas), pues no cabe hacerlo desde el vacío (contra el cientifismo), lo que es el currículum, sus procesos de desarrollo y el papel del profesor en ellos.

Sin prescindir de estas múltiples relaciones y campos que enmarcan la función docente en el desarrollo curricular, la lógica de exposición que voy a seguir estará cifrada principalmente en el papel que cada tipo de racionalidad educativa y curricular le otorga al profesor en los procesos de cambio educativo. Si bien en el discurso instrumental sobre el cambio, junto a su estrategia burocrática, el profesor queda situado como un simple gestor-ejecutor eficiente de prescripciones externas; ha sido desde la racionalidad «práctico-deliberativa» de Schwab (1969) desde donde se han hecho serias críticas [2] a los modelos tecnológicos y lineales de innovación curricular, en la medida en que instrumentalizan el papel del profesor en los procesos de desarrollo, reivindicando una concepción más «humanista» que, reconociendo un «pensamiento práctico», otorgue sobre nuevas bases una profesionalidad y acción propia al profesor como *agente de desarrollo curricular*. Este papel del profesor en una «nueva racionalidad» educativa, con bases éticas neoaristotélicas, tiene diversas variantes, según se acentúe la dimensión personal o cultural, el grado de intervención o el nivel de reflexividad. La perspectiva crítica, por otro lado, en cuanto asume en algún grado los presupuestos de la racionalidad deliberativa, especialmente en la versión política de la «racionalidad comunicativa» habermasiana, en parte está mezclada o unida a las variantes más radicales de la dimensión cultural tomando el desarrollo curricular como desarrollo institucional del centro escolar; en parte ha avanzado líneas para que el profesor desempeñe el papel de «intelectual críticamente comprometido» (Giroux, 1990) con valores de transformación social.

En conjunto, de forma gráfica, el papel del profesor vendría dibujado por una curva ascendente entre dos ejes (cuya ordenada fuera la sucesión temporal y la abscisa el grado de intervención), que iría desde un rol de mero gestor de prescripciones externas a «agente de desarrollo curricular», pasando por un papel mediacional en el proceso de innovación. Este grado de autonomía individual estaría hoy tocando sus límites para —sin dejar de reconocer el papel activo que desempeña en la innovación curricular, pero lejos del «espléndido aislamiento» (Tyler, 1991) o de una visión romántica e individualista (Hargreaves, 1989) propia de la década de los sesenta— situarlo en el contexto de trabajo cooperativo en el desarrollo institucional del centro escolar. De este modo *control vs. compromiso* se ha convertido en un factor crítico para juzgar y situar el papel del profesorado. Como ha descrito magistralmente Rowan (1990), frente a la pretendida organización racional y burocrática de la escuela, para asegurar una «eficacia» mediante el control sobre el profesorado y los materiales curriculares que utilice, lo que acentuaría su descualificación y profesionalidad; otra perspectiva emergente está en promover el compromiso y trabajo cooperativo entre profesores como plataforma para la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes.

No pretendo hacer un recuento de las diferentes metáforas, imágenes o visiones en que ha sido catalogado en general, según las teorías de la enseñanza, el papel del profesor. Contamos con algunos análisis de este tipo [3]. Cifrándome en la función del profesor en el desarrollo curricular, Short (1982) —de acuerdo con el criterio del papel del profesor en el control de la puesta en práctica del currículum— habla de «implementación dirigida», «adaptación limitada» y «adaptación abierta». Desde una perspectiva práctico-deliberativa, por una parte Olson (1982, pp. 6-9), según el papel en los procesos de cambio, habla de una concepción «mecanicista» (con dos variantes: racionalista y ecológica) y una concepción humanista o reflexiva; por otra Ben-Peretz (1990) y Connelly y Ben-Peretz (1980), siguiendo la concepción del profesor en el desarrollo curricular, distinguen entre a) enfoque del currículum a medida del profesor, b) el profesor como implementador activo, y c) el profesor como agente de desarrollo. De modo parecido lo hace Elbaz (1983) y González (1986-87). Recogiendo estas últimas líneas de planteamiento como influyentes en mis análisis, pretendo resituirlas, por ser más comprensivo y coherente, en cada una de las perspectivas curriculares y sugerir el desarrollo institucional de la escuela como una de las vías más prometedoras del desarrollo curricular.

### 1. *Papel instrumental-mecanicista: ejecutor e implementador*

En los modelos más fuertemente instrumentalistas y lineales del desarrollo curricular se predeterminan y prescriben previamente, de forma pormenorizada, los contenidos, métodos y técnicas que deben utilizarse, así como la secuencia a seguir. En estos modelos verticales de innovación el papel del profesor, de acuerdo con una racionalidad instrumental-estratégica, queda situado en ser un instrumento para ejecutar los medios más adecuados para conseguir los fines asignados, previamente determinados y no sometibles a discusión. Así Ted Aoki (1984) habla de una «implementación» entendida como *acción instrumental*, en la que el profesor es un ejecutor-consumidor de currículos diseñados por expertos externos, por lo que su acción —si es «competente»— resulta un mero instrumento para los fines establecidos, de acuerdo con una lógica de «fidelidad». Por su parte Schön (1983) ha llamado «racionalidad técnica» a esta epistemología tradicional de la práctica, en la que el profesor —dentro de un «currículo normativo»— es un aplicador de destrezas, técnicas y procedimientos derivados del conocimiento científico (o ciencias «básicas»). La competencia profesional queda reducida a una mera aplicación de conocimientos privilegiados a los problemas instrumentales de la práctica. Zeichner y Liston (1987, p. 24) la definen como «la eficiente y efectiva aplicación del conocimiento pedagógico con el propósito de alcanzar fines que son aceptados como dados. En este nivel, ni los fines ni el contexto institucional de la clase, centro, comunidad y sociedad se plantean como problemáticos». Por tanto, a este nivel de «racionalidad técnica», al profesor sólo le queda, en el mejor de los casos, una función de emular y replicar las prescripciones curriculares, tratando de cómo adaptar y modificar las generalizaciones educativas («lo teórico») a su contexto y situación particular.

Olson (1982) entiende que se maneja una concepción «mecanicista» del profesor, cuyo papel es despersonalizador y alienante, al ser un objeto de manipulación al servicio de planes externos, sin contar con sus pensamientos, perspectivas, etc.; de tal forma que cuando no funciona la innovación curricular «adecuadamente» se interpreta como un error/fracaso de la ejecución del profesor. De este tipo de lógica dice Pérez Gómez (1990, p. 11) «la traslación de los valores desde los procesos a los productos, la primacía de los resultados, la separación de los medios y los fines así como la justificación ética de los medios en virtud del valor de los productos son, a mi entender, las manifestaciones más evidentes y sutiles del principio de alienación humana. Este principio se aloja en la concepción instrumental de la vida del hombre y se refleja en el modelo tecnológico de intervención educativa».

Como resulta conocido este papel instrumental se puso claramente de manifiesto en el programa de investigación «proceso-producto», en que el profesor es un medio (variable intermedia) entre las prescripciones curriculares y el aprendizaje de los alumnos. Los estudios correlacionales entre los comportamientos del profesor (como si fuera la *personalización* del currículum) y los resultados del aprendizaje de los alumnos, estableciendo relaciones causales directas, con el fin de generar reglas técnicas que determinen los medios y conductas más eficientes, son expresión clara de dicho papel.

Más específicamente, en las estrategias/modelos de cambio curricular planificado desde una perspectiva técnica (Tyler, 1991), llamadas de «centro a periferia», dominantes en la década del 50-60 en USA, se emplea una estrategia de desarrollo curricular de «implementación dirigida» (Short, 1982), que en caso de extrema prescriptividad llegan al enfoque de «currículum a prueba/medida del profesor» (*Teacher-proof Curriculum Approach*). En este caso, como comenta Ben-Peretz (1988, p. 241), a los profesores se les ve «como implementadores neutrales, transmisores de ciertos mensajes curriculares, como contenido exigido y experiencias diseñadas de aprendizaje, que consiguen metas predefinidas a través de materiales 'a medida del profesor'». Estos materiales tratan de minimizar, desprofesionalizando, la influencia de los profesores en el programa, considerando que la puesta en práctica de las ideas curriculares debe coincidir —cuanto más fielmente mejor— con el diseño estipulado. Se considera (Fullan, 1982) que una innovación debe ser implementada tal y como fue planificada, para lo que se necesita entre otras condiciones, que los usuarios tengan clara la innovación, tengan las competencias exigidas y usen los materiales apropiados. La Administración, por el contrario, sería responsable de asegurar la existencia de esas condiciones.

En los modelos de «Investigación-Desarrollo-Difusión» el énfasis en el papel del profesor se pone en las características y factores de los profesores que pueden favorecer la adopción de la innovación. Vistos como posible «resistencia a vencer» o «barrera a superar» (Parker, 1980, p. 432) en el desarrollo de la innovación, se trata de estudiar los modos y tácticas de «venderles el producto», para así cambiar las actitudes y facilitar su adopción. Parte de la literatura sobre innovación de esta década, como muestran González y Escudero (1987), está dedicada a esta temática, en parte importando tácticas extrañas («marketing», difusión de nuevos productos en agricultura o industria) al campo educativo, no en vano Stenhouse lo llama —siguiendo a Parlett y Hamilton— «paradigma agrícola-botánico». En estos modelos se suele incluir la figura de «agente de apoyo» o «consultor» externo, quien

considerado como experto y movilizador del cambio, desde una asistencia técnico-prescriptiva, actúa para vencer las posibles resistencias de los profesores. Como críticamente juzga Popkewitz (1988, p. 184): «Aquel utilizará técnicas psicológicas para lograr que los participantes acepten el cambio que se les propone. Así pues, la negativa de los participantes a aceptar el cambio no se achaca al programa de cambio mismo, sino que se concibe como un problema de motivación del cliente.»

Con todo, en la década siguiente de los años setenta, en el análisis del funcionamiento de las innovaciones y reformas a gran escala, para ver —en época de crisis— la rentabilidad de las inversiones educativas, se constata (Fullan y Pomfret, 1977) que no ha habido ejecución fiel y lineal de las innovaciones, los profesores frecuentemente han introducido modificaciones y adaptaciones de acuerdo con el contexto [4]. Ello fuerza a reconocer al profesor un papel mediacional entre las demandas del contexto del aula y el diseño curricular. En algunos casos, unido a un modelo mediacional (influido por la psicología cognitiva y el procesamiento de la información) se ve al profesor como un gestor especializado que toma decisiones, en otros como un «implementador» que adapta las innovaciones curriculares, pero ambos todavía en una racionalidad técnico-instrumental.

El papel del profesor como *adaptador curricular* se sitúa en una estrategia de desarrollo curricular de «adaptación limitada» (Short, 1982, p. 409), en que «un agente exterior genera un curriculum, que debe ser adaptado, con las limitaciones impuestas por los diseñadores para usarlo en un número determinado de centros». Con un carácter menos rígido, se admite la adaptación local dentro de unos límites, al tiempo que se reconoce una cierta autonomía para tomar decisiones en el curriculum, proporcionándole ayudas (por ejemplo, guías, etc.) para que pueda comprender las innovaciones que se le proponen. En esta «perspectiva de adaptación» (Fullan, 1983, p. 221) se reconoce que «frecuentemente los usuarios hacen modificaciones al utilizar el programa, y que estas modificaciones pueden ser más apropiadas para un usuario particular o para aquella situación».

Olson (1982) califica, con razón, esta visión ecológica del profesor como una segunda variante de la concepción mecanicista: el papel del profesor es visto, dice, por la analogía biológica del ecosistema, como alguien que tiene que adaptar la innovación al entorno, del mismo modo que un organismo particular se adapta a su nicho ecológico. En la práctica, piensa Olson, el profesor es también manipulado por otros que, partiendo del conocimiento del medio en que se mueve, intentan encontrar modos de ganarse su complicidad con los planes externos.

En el enfoque más radical dentro de esta perspectiva, el modelo de «adaptación mutua» de Berman y McLaughlin, se reconoce una negociación interpersonal y la capacidad de permitir a los distritos locales «determinar sus propias necesidades y buscar ellos mismos las soluciones», así como «proponer los remedios a las deficiencias encontradas». Es el propio centro el que, ante la innovación presentada, determinará los problemas, diseñará las soluciones y procederá a la aplicación, recibiendo los apoyos oportunos. Como señala House (1981, p. 14): «En los estudios de la Rand, la noción de “adaptación mutua” puede entenderse como concepto político o como concepto cultural. En la medida en que se pone el acento en el concepto de acuerdo “mutuo” o negociación, la idea tiene un sentido político. Así, los estudios de la Rand se han interpretado como confluencia de intereses entre las administraciones federal y local. Pero si se otorga más importancia a la adaptación de la innovación al medio, al contexto local, la noción resultará cultural y entrañará connotaciones ecológicas.»

## 2. *Papel de agente de desarrollo curricular*

Desde una racionalidad práctico-deliberativa y en confluencia con enfoques (Eisner, 1984; Reid, 1978; Stenhouse, 1987) que consideran la enseñanza como un acto artístico, singular y creativo, comprometido moralmente (Tom, 1984; Pérez Gómez, 1990), más que ejecución técnica y neutra, el profesor es un profesional (Schön, 1983, 1987) que posee un conocimiento propio y que en consecuencia analiza las situaciones, delibera y decide. A su vez este enfoque ha confluído, y se ha visto potenciado, en la línea de investigación sobre «pensamiento del profesor» que, abandonando la preocupación inicial por los procesos formales de procesamiento de información y toma de decisiones, incide en una perspectiva fenomenológico-hermenéutica (Elbaz, 1983; Connelly y Clandinin, 1988; Day, Pope y Denicolo, 1990), asumiendo que el profesor, como agente activo, en la situación de clase (compleja, ambigua, dilemática e inestable) se ve obligado a redefinir y traducir los elementos curriculares de acuerdo con sus creencias, teorías implícitas o constructos personales, con los que percibe, filtra e interpreta las demandas del curriculum y los acontecimientos del aula. Estos caracteres, propios de una racionalidad práctico-moral, implican que el profesor tenga que realizar una incorporación ecléctica (Schwab, 1969) de los programas curriculares a su desarrollo práctico. Como dice Reid (1986, p. 162): «el cambio curricular está en oposición directa con la visión de éste como un problema técnico que deba ser resuelto por una actividad burocrática de producir e implementar un plan».

La estrategia de elaboración curricular en la que encaja el papel del profesor como agente de desarrollo curricular es la «adaptación abierta» (Short, 1982). En ella el diseño y operativización del curriculum se concibe y realiza en el propio contexto en que se va a poner en práctica. Los profesores que van a poner en práctica el curriculum y los planificadores —en un clima de trabajo abierto, cooperativo y predispuestos al cambio— están implicados activa y colegiadamente en asegurar que el nuevo curriculum se va a adaptar a las circunstancias para las que se elabora. «Cualquier proyecto de cambio—dice Escudero (1986, p. 191) aparece como un plan abierto de trabajo, como una guía o un marco de orientación, susceptible de varias interpretaciones y traducciones a la práctica, mediatizados por la capacidad profesional de los profesores. Éstos arbitrarán entre el deber ser de la innovación y lo realizable, atendiendo a sus contextos de trabajo y a las demandas que interpretan les son planteadas por los mismos.»

El profesor, de acuerdo con su «conocimiento práctico», actúa como elemento mediador entre la innovación propuesta y su situación de clase, en un proceso de redefinición e interpretación, convirtiendo el currículum-como-plan en currículum-en-uso (enseñanza). Desde esta dimensión personal/cultural del cambio curricular se considera que el curriculum, entendido de un modo no reificado o fiscalista (objeto natural publicado en el *syllabus* oficial o materializado en un texto escolar), a pesar de los factores de política curricular que proporcionan su modo de realización, se «juega» en última instancia en el intersticio (espacial y temporal) en que los profesores lo perciben, interpretan, reconstruyen y desarrollan. No hay, en principio, reproducción instrumental o mecánica del curriculum en la práctica, sino un proceso de mediación por la estructura perceptiva (esquemas cognitivos, actitudinales, «ideologías didácticas» y contexto), parcialmente articulada, que interpreta de modo peculiar las dimensiones curriculares y en función de las cuales reconstruye, filtra y contextualiza el currículum en el aula [6]. El profesor, como intérprete activo, no es un transmisor neutral o instrumental de la puesta en práctica de la innovación curricular; por el contrario, desarrolla el currículo inerte, prescrito oficialmente, en un «currículo-en-uso», adaptado a su pensamiento práctico y a la situación y necesidades de su clase.

Entender cómo ocurre el desarrollo curricular a este nivel significa comprender lo que sucede cuando el profesor reflexiona sobre los objetivos de su acción. Con una visión reflexivo-cultural del papel del profesor, Olson (1980, 1982) señala que el trabajo docente tiene un carácter *difuso*, debido a que no hay reglas técnicas de actuación, por lo que se plantean un conjunto de *dilemas* prácticos e incertidumbres, en las que



el profesor trata de minimizar la «difusividad» de su actuación optando por acciones que reduzcan la ambigüedad contextual de su trabajo, las fuentes de disonancia y conflicto. Con matices (Grimment, 1989; Munby y Russell, 1989) esta explicación sería parecida a la planteada por Schön (1983, 1987) al establecer la reflexión como una reconstrucción de la experiencia, sentando una nueva epistemología de la práctica. Además, Olson ha destacado el problema del cambio curricular como un proceso de interacción cultural y comunicación entre la cultura del proyecto y las teorías implícitas de los profesores.

Definir al profesor como agente de desarrollo curricular (Connelly, 1972) no significa (González, 1986-87), desde esta perspectiva, rechazar ingenuamente el papel de experto-planificador del currículum, para atribuir todo el proceso al profesorado con una estrategia de desarrollo local. Considerando que es poco realista (cuerpos de conocimiento y metas a corto plazo diferentes) se trata (Ben-Pérez, 1990), desde un análisis más dinámico (dialéctico), de proveer a los profesores de un conjunto de capacidades curriculares interpretativas y pericia profesional para que puedan desempeñar un papel activo en los procesos de desarrollo curricular, promoviendo un uso más profesional y creativo de los materiales curriculares, no reñido con su autonomía y profesionalidad. Más que establecer entonces una dicotomía, simplista o lineal, entre usuarios de materiales preparados externamente y creadores de su propio currículum, se trataría de transformar —mediante un uso activo de los materiales curriculares— el currículum propuesto. Ben-Peretz (1990) ha utilizado el fecundo concepto de *potencial del currículum* para significar que los materiales curriculares ofrecen un conjunto de posibilidades de interpretación y aplicación, no previstas por sus autores, que los profesores pueden descubrir y desarrollar de acuerdo con sus propias perspectivas y contextos. De lo que se trataría es de promover en los profesores la capacidad y pericia profesional para descubrir y utilizar el potencial curricular [7].

Reconociendo las virtualidades (teóricas y prácticas) de este planteamiento, en los últimos años se han destacado acertadamente las insuficiencias de algunas variantes «individualistas» [8]. Frente a los análisis lineales, pretendidamente «progresistas», de considerar al profesor con un papel pasivo que consume mecánica y fielmente prescripciones curriculares externas materializadas en textos, es una aplicación más dinámica, interactiva y humanista resaltar el papel activo y propio que desempeña el profesor en el desarrollo curricular. Pero por la procedencia fenomenológica (y por ende de una interioridad existencialista) se llega a concebir que el profesor se debate agónicamente entre posibilidades y opciones, desdeñando la dimensión de construcción

social del conocimiento. En el plano de la investigación, la constatación del registro descriptivo —con diversos mecanismos de «producción de verdad»— de la autocomprensión de los profesores en relación a su papel en el currículum no basta porque, aparte de reificar perpetuando la realidad vivida, resulta necesario introducir instancias normativo-críticas que diluciden las distorsiones ideológicas a que todo pensamiento está sometido. El componente personal reproduce la cultura e ideología dominante, tiene fuertes componentes irracionales y está, obviamente, sobredeterminado por las exigencias de la estructura social y de la propia institución escolar.

### 3. *Perspectiva crítica: desarrollo curricular en el contexto del desarrollo institucional*

La *perspectiva crítica*, en cuanto que incluye el cambio educativo como parte del cambio social al servicio de unos fines emancipatorios, ha elaborado, sobre todo en los últimos años (Giroux y McLaren, 1986; Giroux, 1990; Popkewitz, 1990; Zeichner y Liston, 1987), una vez abandonados los esquemas mecanicistas del reproductivismo, unas alternativas sobre el papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular en una doble vía: crítica de los papeles dominantes asignados al profesor en las perspectivas de innovación técnica o cultural; y un conjunto de propuestas sobre las funciones que los profesores deberían ejercer contextual, colaborativa y reflexivamente para una acción educativa liberadora.

Al tiempo, en los últimos años, desde diversas coordenadas, que están confluyendo en una perspectiva crítica, se ha llegado a la convicción de que no cabe un desarrollo curricular (y por tanto profesional) sino en el contexto del centro escolar como unidad básica de cambio. Se trata de tomar la cultura del centro (Hargreaves, 1989) como la clave que redefine el currículum, el papel del profesor y su propio desarrollo profesional. De este modo, la perspectiva crítica recoge, por un lado, el papel que la «reflexión en la acción» (Schön, 1983, 1987) y las investigaciones sobre el «conocimiento práctico» del profesor (Elbaz, 1983, 1988; Connelly y Clandinin, 1988), pero —por otro— abandonando enfoques «individualistas», los inscribe en un contexto social (grupo de profesores en un Centro), para intentar promover en unas relaciones comunitarias (Kemmis, 1988) un proceso de autotransformación colectiva de la propia realidad educativa, a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica.

Hoy ya no puede defenderse que «la figura y el papel del profesor tampoco ha recibido un tratamiento preferente en lo que puede denominarse enfoque socio-político del cambio curricular (...), el interés preferente por una comprensión global y estructural ha llevado a descuidar la dimensión personal del cambio» (González, 1986-87, pp. 10-11). Si bien esto es cierto en la primera generación crítica (defensora del «reproductivismo» y el determinismo económico mecanicista), hoy la perspectiva crítica se está configurando como una explicación comprensiva y global de los fenómenos educativos (Escudero, 1990a), al tiempo que propone acciones que redefinen el papel del profesor en favor de reivindicar una forma de trabajo comunitaria (Kemmis, 1988), participativa y colaborativa [9]. El papel del profesor se concibe como una «práctica crítica» (Giroux y McLaren, 1986, p. 224), o como un «intelectual críticamente comprometido», i.e. como un agente de cambio social y no sólo de desarrollo curricular, considerando la enseñanza como una práctica emancipadora.

En primer lugar plantea acabar con la separación entre diseñadores-expertos curriculares y trabajadores en el desarrollo curricular, reproductora de la separación entre teoría/práctica y —a su nivel— de la división clasista del trabajo; para proponer la participación/negociación de los agentes en todas las fases del proceso, mediante la «autotransformación crítica» de los profesores en «comunidades autoreflexivas». Aunque no excluye la posibilidad de facilitadores externos del cambio, sí se opone a una relación jerárquica o prescriptiva; su función sería hacer autoconscientes al grupo, en un plano de participación colegiada, de las limitaciones y presiones a que están sometidos, e inducir/sugerir líneas de superación que, en todo momento, deberán ser negociadas y consensuadas. Así Carr y Kemmis (1988: 209), en su reinterpretación crítica de la Investigación-Acción, afirman: «Esto puede evidenciarse considerando el carácter participativo y cooperativo de la investigación-acción, por el cual los investigadores se comprometen auténticamente, como individuos, con el proceso de ilustración, e intervienen, democráticamente, como miembros de grupos colaborativos en el proceso de organizar la acción».

De esta manera se están proponiendo hoy modelos de «escuela colaborativa» (Escudero, 1990b), a los que haré referencia específica a continuación, en que, desde una relación igualitaria entre asesores externos y profesores, el cambio es un proceso de construcción solidario y cooperativo, realizado por los propios agentes. Se trata de capacitar a los profesores, en el contexto de la acción práctica del Centro, para un desarrollo autónomo, en un *éthos* o filosofía práctica de colaboración y participación, propiciando contextos para la reflexión y posibilidades para unir dialécticamente la teoría y la práctica educativas.

El papel de los agentes externos de cambio y la función del profesor quedan redefinidos en una relación de colaboración. Ni el agente de cambio tiene como función prescribir lo que ha de hacerse, ni la del profesor ser un ejecutor de prescripciones externas; ambos quedan comprometidos con una realidad que tratan de cambiar, detectando mutuamente los problemas y planificando las acciones estimadas como adecuadas para su transformación. Zeichner y Liston (1987), desde una posición crítica y centrados en la formación del profesorado, proponen el modelo de «profesor reflexivo» para incrementar la autonomía del futuro profesor y su participación democrática. «Reflexión crítica» que incorpore criterios ético-morales en su reflexión discursiva sobre la práctica y determine qué fines educativos, experiencias y actividades pueden contribuir a satisfacer importantes necesidades y propósitos humanos de justicia-equidad.

Si frente al desajuste estructural de la escuela en algunas áreas (el centro escolar como «sistema débilmente ajustado», «anarquía organizada», fueron algunas de sus metáforas), diagnosticado por los análisis sociológicos de la organización escolar y la investigación sobre «escuelas eficaces», se ha dado, como describe Rowan (1990), una primera reacción de incrementar el *control* burocrático sobre el currículum, aún cuando esto atente contra la autonomía de los profesores; cabe —como segunda alternativa crítica— intentar disminuir dicho control para crear unas condiciones de trabajo que incrementen el *compromiso* de los profesores por la mejora escolar. Hay signos, justificables teóricamente e iniciales experiencias prácticas, de que esta vía emergente, por la que apostamos, es una avenida más prometedora para el desarrollo curricular y profesional.

En realidad, de las propias investigaciones sobre «escuelas eficaces» se deduce [10] que el éxito escolar está más relacionado con el ambiente o cultura del centro que con estrategias individuales del profesor. Por ello, desde esta perspectiva, resulta necesario reconceptualizar el papel profesional del profesor en el desarrollo curricular, integrando y vinculando la dimensión personal y la organizativo-institucional del desarrollo curricular.

Tomar como núcleo del cambio la cultura escolar significa priorizar los valores, modos de trabajo y «expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en el centro» (Rossman, Corbett y Firestone, 1988, p. 4). La cultura escolar provee así a sus miembros de un marco referencial para interpretar los eventos y conductas y para actuar de un modo apropiado/aceptable a la situación. Desde este enfoque se tratará de considerar como objetivo del cambio organizativo las imágenes,

valores y significados compartidos en el modo de trabajar, y no principalmente los cambios a nivel de estructura burocrática o formal. Contamos con todo un amplio *corpus* de literatura sobre cultura y cambio educativo [11] que evidencia el factor inhibitor y conservador que desempeña la cultura en el desarrollo de innovaciones curriculares. Como señala Hargreaves (1989) diversos mecanismos, a veces sutiles, contribuyen a mantener y reforzar la cultura escolar existente. No basta una descentralización curricular para cambiar la cultura individualista, al contrario puede reforzarla; ni los cambios que pretenden incidir a nivel de cultura escolar pueden progresar con una política curricular centralista. Sin un compromiso de los profesores y un nuevo modo de ver y sentir su trabajo no cabe un desarrollo curricular alternativo (o.c., p. 168). Por lo que construir una cultura profesional de la enseñanza (Lieberman, 1989) se convierte conjuntamente en objetivo para superar el aislamiento del trabajo docente y la institucionalización de las innovaciones curriculares.

En la literatura organizativo-escolar se habla indistintamente de *Desarrollo institucional*, *desarrollo del «staff»*, *Desarrollo organizativo*, o *desarrollo de la escuela*. Aunque cada uno tiene su propia tradición y origen, quizá su antecedente más importante, como ha señalado Escudero (1990b), hay que situarlo en el «Desarrollo Organizativo» (DO) aplicado a los centros escolares. Inicialmente, desde unas coordenadas de racionalidad tecnológica, de concebir el DO como conjunto de procedimientos para la gestión eficaz de las organizaciones, se fue pasando a comienzos de los ochenta [12] a considerarlo, desde una perspectiva interpretativa, como una estrategia de desarrollo de la escuela, que sirve para crear un espacio participativo para construir comunitariamente lo que es y deba ser el centro escolar. Pero como ha llamado la atención Hargreaves y Dawe (1990), tomando como ejemplo el «coaching», la colaboración y el desarrollo profesional cabe entenderlo desde unas coordenadas técnicas (*colaboración artificial*), malinterpretando su verdadero sentido, como un mecanismo utilizado para la adopción acrítica de innovaciones curriculares impuestas externamente, de modo que asegure una más exitosa implementación. Su verdadero sentido estaría en ser el medio, no sólo *en* centros sino *entre* centros, en que se genera una *cultura cooperativa* y capacitación profesional del profesor con una reflexión crítica y fundamentada prácticamente sobre lo que hacen como base para una acción más informada y crítica.

En nuestro contexto el profesor Escudero (1990b) ha aducido que existen suficientes razones para fundamentar la autorevisión escolar y el desarrollo colaborativo de los centros escolares, en una tercera etapa,

desde una perspectiva crítico-emancipatoria, tomándolo no como una mera estrategia o tecnología para la gestión escolar, sino en razón de unos determinados valores (i.e., una apuesta ideológica) de lo que debe ser la escuela como centro de trabajo [13]. De esta forma el «paradigma de la colaboración» supondría un marco teórico y práctico que integre las diversas perspectivas aparecidas en los últimos años sobre teoría del currículum, del cambio educativo, organización y formación del profesorado. «Desde esta posición —señala Escudero (1990b, p. 200)— estamos ante el reto del desarrollo de la escuela como unidad de cambio no en términos de una estrategia o una tecnología para la gestión y mejora de la organización escolar, sino en razón de una determinada ideología que sostiene determinados propósitos, valores y supuestos en torno a la escuela como organización educativa, en torno a los procesos y agentes curriculares, y que trata de generar programas de acción educativa acordes con los mismos.»

Para Fullan (1990, p. 11) «por *desarrollo institucional* entiendo cambios en los centros escolares como instituciones que incrementan su capacidad y actuaciones para la mejora permanente. El campo es la cultura de la escuela como lugar de trabajo». El aislamiento del profesor, el individualismo, celularismo y la privacidad ha sido uno de los lugares comunes analizados por la reciente investigación educativa [14] como una de las causas del persistente fracaso de implementaciones de cambios educativos; por lo que resquebrajar la «cultura del individualismo» y promover las relaciones comunitarias y el sentido de trabajo en comunidad del centro (Little, 1982) es uno de los requisitos esenciales para asegurar la mejora escolar, al tiempo que su transformación. Involucrando a la escuela como totalidad se trata de tomar como objetivo de mejora el marco organizativo de trabajo, como eje para el desarrollo profesional y curricular.

No se trata de predicar, cual nuevo evangelismo, que es necesario colaborar más para que las cosas funcionen mejor, como hace tiempo en una perspectiva organizativa de «relaciones humanas» se hablaba de «participación», sino de abrir desde dentro espacios socio-políticos de decisión acerca de los que colaborar. Para esto resulta necesario diseñar y desarrollar contextos de relación cooperativa donde los distintos agentes (internos y externos) educativos, en una comunidad de profesionales comprometidos, puedan contribuir a la reconstrucción social y cultural del marco de trabajo de la escuela para su propio desarrollo profesional. Como señala Fullan *et. al* (1990) «cambios sistemáticos y culturales en los centros como lugares de trabajo y en la enseñanza como una profesión están íntimamente relacionados, y esta relación representa un poderoso camino para la reforma educativa». La clave

está en lograr, entonces, que la mejora a nivel de aula y centro (incluyendo inter-centros) se solapen o superpongan. Pero también sin ir demasiado lejos en la utopía (Hargreaves, 1989), es necesario partir de la cultura escolar existente en los centros, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir espacios que resquebrajen los muros actuales.

Contamos ya con suficientes tradiciones de trabajo, con sus correspondientes propuestas y experiencias prácticas que, en una perspectiva de síntesis o integradora como propone Escudero (1990a, 1990b), pueden ser aprovechadas para sugerir procesos metodológicos y estrategias de trabajo en esta línea: desarrollo curricular basado en la escuela, autorevisión escolar (Holly y Southworth, 1989), asesoramiento curricular (Area y Yanes, 1990; Escudero, 1989, 1991), escuelas basadas en la colaboración (Nias *et. al.*, 1989; Lieberman, 1989), mejora escolar, la enseñanza reflexiva (Pollard y Tann, 1987), la profesionalidad del profesor (Villar, 1990), etc., por no extender las referencias.

En este contexto «la naturaleza del currículum y sus procesos de planificación, desarrollo y evaluación aparecen necesariamente reconsiderados» (Escudero, 1990b, p. 204). El currículum, como núcleo de la misión y de la oferta socio-educativa de la escuela, no es algo hecho externamente ni a interpretar para sacar sus potencialidades escondidas; es algo a construir en un proceso de deliberación y decisión comunitaria. A su vez el desarrollo curricular no es algo separado del diseño o planificación, si no queremos vaciar el espacio de construcción y decisiones colegiadas. El desarrollo curricular se integra en el desarrollo institucional (que obviamente incluye el desarrollo profesional), por lo que teórica y prácticamente currículum y organización escolar no conforman dos campos separados. Rowan (1990, p. 378) señala que una comunidad escolar en este sentido se caracteriza por tener un sistema de valores compartidos, una agenda común de actividades, y una relaciones entre adultos colegiadas unido a un «difuso» papel del profesor. Es este papel de los agentes curriculares el que quiero, finalmente, precisar.

Un centro que apuesta por su desarrollo interno provee de un rico espectro de posibilidades que sin duda tiene efectos positivos (grado de eficacia, satisfacción, moral, compromiso en el trabajo, aprendizaje compartido, etc.) en el desarrollo profesional docente. Curricularmente el papel del profesor se situaría, como investigador/aprendiz, entre la mejora del aula y la mejora del centro, de ahí el carácter más «difuso». De acuerdo con el modelo de Fullan (1990, Fullan *et. al.*, 1990) este nuevo papel del profesor recoge tradiciones investigadoras y prácticas:

habilidades técnicas requeridas que incrementen la seguridad a nivel instructivo; la reflexión sobre la práctica que aporta claridad, significado y coherencia a la acción docente; el profesor como investigador, y el trabajo en colaboración. La mejora a nivel de aula, que seguirá siendo tarea prioritaria del trabajo docente, se apoya mutuamente a nivel de centro. De este modo el desarrollo curricular a nivel de clase se solapa con el desarrollo institucional.

Después de todo la enseñanza es y seguirá siendo —como dice Hargreaves (o.c., pp. 167-168)— un asunto humano, conducido en todo momento por un proceso de interacción humana, la mayor parte del tiempo dentro de paredes cerradas. La imposición por decreto de estas líneas de trabajo, aparte de no conseguir nada iría contra sus mismos fundamentos; la persuasión racional o razón bruta lleva poco lejos. En último extremo, como ya sabemos, la regeneración escolar depende del compromiso de un grupo de profesores, como necesidad mutua sentida de hacer algo nuevo y trabajar de modo distinto, planteándose los fundamentos y fines de lo que enseñan. Las innovaciones curriculares o son punto de partida, catalizadores del proyecto curricular del centro, apropiadas por el grupo docente, o son entretenimientos divertidos al margen de la mejora institucional. En el seno de estos grupos renovadores, apoyados coyunturalmente por asesores externos, cabe la esperanza de un cambio educativo institucionalizado.

**Dirección del autor:** Antonio Bolívar Botía, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Letras B, Campus Universitario de Cartuja, Universidad de Granada, 18071 Granada.

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 10.XII.1991.

#### NOTAS

- [1] El origen habría que centrarlo en la polémica entre Habermas y Gadamer sobre «Hermeñéutica y Crítica de las ideologías» y los intentos de mediación de K. O. Apel y P. Ricoeur. Para una buena exposición ver RICOEUR, P. (1973) *Herméneutique et critique des idéologies*, recogido en su libro (1986) *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II* (Paris, Du Seuil), pp. 333-377; y APEL, K.-O. (1968) *Cientística, hermenéutica y crítica de las ideologías*, recogido en su libro (1985) *La transformación de la filosofía II* (Madrid, Taurus), pp. 91-120. El problema se complica más por el particular y discutible maridaje que, en la recepción anglosajona de Habermas en la teoría educativa (por ejemplo, Carr y Kemmis), hacen entre la crítica de las ideologías y el neoaristotelismo (Schwab y, sobre todo, MacIntyre). Como he sugerido en otro lugar, este maridaje teórico está en la base de la recuperación de la perspectiva hermenéutica por el enfoque crítico.
- [2] Como más representativo se puede ver CONNELLY y BEN-PERETZ (1980), OLSON (1982), SCHÖN (1983) y, sobre todo, REID, W. A. (1978) y REID, W. A. (1981) *The deliberative*



approach to the study of the curriculum and its relation to critical pluralism, en LAWN, M. y BARTON, L. (eds.) *Rethinking curriculum Studies* (Londres: Croom Helm), pp. 160-187. En nuestro contexto el profesor ANGULO RASCON, J. F. ha hecho uno de los mejores análisis de la perspectiva curricular de Schwab, al tiempo que señalado algunas limitaciones (no plantear la posibilidad de construir teorías educativas desde la práctica misma, y seguir aferrado a un cierto ideal positivista de la ciencia); ver sus artículos: Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del currículo, *Investigación en la escuela*, 8 (1989), pp. 15-26; y Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica, *Investigación en la escuela*, 7 (1989), 23-36.

- [3] Cf. HECK, S. F. y WILLIAMS, C. R. (1984) *The complex roles of the teacher. An ecological perspective* (New York: Teachers College Press) revisan once caracterizaciones del rol del profesor (como persona, colega, compañero, investigador, desarrollador del currículo, facilitador del aprendizaje, líder, sujeto que toma decisiones, etc.). Por su parte, TOM, A. L. (1985) Inquiring into Inquiri-oriented Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 36:5, pp. 35-44, recoge un conjunto de metáforas de la función docente, agrupándolas en tres dimensiones (campo de lo problemático, modelo de indagación y estatuto ontológico de los fenómenos educativos). VILLAR ANGULO, L. M. (1990), pp. 74-77 y 214-220 recoge y revisa la literatura sobre el tema; y SCHREMER, O. E. (1991) The Teacher— a category in curriculum evaluation, *Studies in Educational Evaluation*, 17, pp. 23-39, donde realiza una descripción de diferentes papeles del profesor en su actuación docente.
- [4] Quizá el estudio ejemplar-base de toda esta literatura puede ser el Proyecto de la Rand Corporation, dirigido por B. Berman y M. McLaughlin sobre «Programas federales de apoyo del cambio educativo» (*Federal Programs Supporting Educational Change*), desarrollado durante toda la década, que consta de ocho volúmenes. Una buena revisión de lo que supuso este estudio así como de sus limitaciones en McLAUGHLIN, M. (1990) The Rand Change Agent Study revisited: macro perspectives and micro realities, *Educational Researcher*, 19:9, december, pp. 11-16.
- [5] Los autores que mejor han desarrollado esta línea, desde una perspectiva interpretativo-hermenéutica, ha sido el grupo canadiense vinculado al Instituto de Educación de Ontario (CONNELLY y BEN-PERETZ, 1980; CONNELLY y CLANDININ, 1988; FULLAN, 1982; OLSON, 1980, 1982) y su ramificación israelí (BEN-PERETZ, 1990; ELBAZ, 1983).
- [6] GIMENO SACRISTÁN, J. (1988, cap. VI) y en (1987) Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículo y de los profesores, *Revista de Educación*, 284, pp. 245-270, realiza un excelente análisis de los que llama procesos de moldeamiento/recreación del currículo. Una investigación de nuestro contexto en que se muestra el papel de filtro que juega el pensamiento del profesor en el uso de los medios curriculares se puede ver en ÁREA MOREIRA, M. (1991) *Los medios, los profesores y el currículo* (Barcelona, Sendai).
- [7] BEN-PERETZ (1990, pp. 109-119) describe un conjunto de componentes de esta formación (conciencia de capacidad de elección en el desarrollo curricular, experiencias en el análisis e interpretación curricular, participación en grupos de desarrollo curricular, estudios de caso de implementación curricular, cooperación y trabajo en equipo, instrumentos para el análisis e interpretación curricular). Sobre el mismo tema, ver SILBERSTEIN, M. y BEN-PERETZ, M. (1987) The concept of teacher autonomy in curriculum materials: an operative interpretation, *Journal of Curriculum and Supervision*, 3:1, pp. 29-44; y ARIAV, T. (1991) Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis, *Journal of Curriculum and Supervision*, 6:3, pp. 183-200.
- [8] Así, por ejemplo, Hargreaves (1989, pp. 59-61) critica la obra de Olson (1982) como ejemplo de un enfoque personal y «humanístico» de cambiar la práctica

curricular, en que todo el problema queda cifrado a niveles de cómo los profesores perciben la innovación, los problemas a nivel de comunicación (entre cultura de los diseñadores y la de los profesores) y de traslación curricular; sin indagar en la naturaleza social y política de las tales limitaciones.

- [9] Escudero (1990a) destaca que «resulta insostenible a estas alturas el pensamiento, sutilmente propagado a veces, de que la teoría crítica sólo aporta a la educación una contribución conceptual, excluyendo su capacidad de orientar líneas, métodos, esquemas, de acción concreta», señalando cómo contamos con propuestas de acción sobre política curricular, cambio educativo, formación de profesores, desarrollo de los centros, papel de los agentes externos, etc.
- [10] AGUSTÍN, G. y REYNOLDS, D. (1990) Managing for improved school effectiveness: an international survey, *School Organization*, 10:2, pp. 167-178, hablan, revisando el «Primer Congreso Internacional sobre Eficacia Escolar y Mejora» (Londres, 1988), de una segunda ola de la investigación sobre escuelas eficaces en que se resalta el sentido comunitario y colegiado como uno de los factores claves en el proceso de implementación de la mejora escolar. Sobre esta línea se puede ver la revista de reciente (1990) creación *School Effectiveness and School Improvement* (Swets & Zeitlinger).
- [11] Desde 1971 con la seminal obra de S. B. SARASON *The culture of school and the problem of change* (Boston, Allyn & Bacon, reeditada en 1982) hasta los análisis de M. FULLAN (1982). Ver también DEAL, T. D. (1987) *The culture of school*, en SHEIVE, L. y SCHOENHEIT, M. (eds.) *Leadership: examining the elusive*. 1987 ASCD Yearbook (Alexandria, V., Association for Supervision and Curriculum Development), donde plantea la oposición entre cultura y cambio educativo; y desde posiciones más críticas la obra de R. S. BATES (1986) *The management of culture and knowledge* (Geelong, Australia, Deaking University Press). Por su parte, J. Rudduck (1991) *Innovation and change: developing involvement and understanding* (Milton Keynes, Open University Press) habla del «tenaz conservadurismo de las instituciones» para explicar la «innovación sin cambio».
- [12] La obra más representativa de este cambio sería DALIN, P. y RUST, V. (1983) *Can schools learn?* (Windsor, NFER-Nelson). Sobre el Desarrollo Organizativo (DO) aplicado a los centros escolares se puede ver FULLAN, M.; MILES, M. B. y TAYLOR, G. (1980) *Organizational Development in schools: the state of the art*, *Review of Educational Research*, 50:1, pp. 121-183; RUNKEL, P. J. y SCHMUCK, R. A. (1984) *The place of Organizational Development (OD) in schools*, en HOPKINS, D. y WIDEEN, M. (eds.) *Alternative perspectives on school improvement* (Londres, The Falmer Press), pp. 153-163.
- [13] Un análisis de este tema se puede ver en ESCUDERO, J. M. (1992) *Desarrollo de la escuela: ¿Metodología o ideología educativa?*, en Varios, *II Reunión sobre Desarrollo Profesional centrado en la escuela* (Granada, FORCE).
- [14] El influyente *Informe Carnegie* (1986) señala como defectos estructurales de un centro escolar en USA el aislamiento de los profesores, exceso de regulaciones burocráticas, deficiente implicación del profesorado en la toma de decisiones, limitaciones estructurales para la cooperación entre el equipo docente, evaluación no enfocada a la mejora escolar, etc., señalando (p. 57) la necesidad de «dar a los profesores un mayor protagonismo en la toma de decisiones que afectan a la escuela». HOLLY y McLOUGHLIN (1989, p. 277) describen los diferentes tipos de aislamiento del profesor. También LITTLE, J. W. (1990) *The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations*, *Teachers College Record*, 91:4, pp. 509-536; y FLINDERS, D. J. (1988) *Teacher isolation and the new reform*, *Journal of Curriculum and Supervision*, 4:1, pp. 17-29.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁREA, M. y YANES, J. (1990) El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial, *Curriculum*, 1:1, pp. 31-78.
- AOKI, T. (1984) Towards a reconceptualization of curriculum implementation, en Hopkins, D. y Wideen, M. (eds.) *Alternative perspectives on school improvement* (London: The Falmer Press), pp. 107-118.
- BEN-PERETZ, M. (1988) Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado, en VILLAR ANGULO, L. M. (ed.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (Alcoy, Marfil), pp. 239-258.
- (1990) *The teacher curriculum-encounter: freeing teachers from the tyranny of texts* (Albany, State University of New York Press).
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza* (Barcelona, Martínez Roca).
- CONNELLY, M. (1972) The functions of curriculum development, *Interchange*, 3:2-3, pp. 161-177.
- CONNELLY, M. y BEN-PERETZ, M. (1980) Teacher's roles in the using and doing of research and curriculum development, *Journal of Curriculum Studies*, 12:2, pp. 95-107.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, D. (1988) *Teachers as curriculum planners: narratives of experience* (New York, Teachers College Press).
- DAY, C.; POPE, M. y DENICOLO, P. (1990) (eds.) *Insights into teacher's thinking and practice* (Londres/Nueva York, The Falmer Press).
- EISNER, E. (1984) No easy answers: Joseph Schwab's contributions to curriculum, *Curriculum Inquiry*, 14:2, pp. 201-210.
- ELBAZ, F. (1983) *Teacher thinking: a study of practical knowledge* (New York, Croom Helm).
- (1988) Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores, en VILLAR ANGULO, L. M. (ed.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (Alcoy, Marfil), pp. 87-96).
- ESCUDERO, J. M. (1986) El pensamiento del profesor y la innovación educativa, en VILLAR ANGULO, L. M. (ed.) *Actas del I Congreso Internacional sobre «Pensamientos de los profesores y toma de decisiones»* (Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad), pp. 185-225.
- (1989) La escuela como organización y el cambio educativo, en MARTÍN MORENO, Q. (ed.) *Organizaciones educativas* (Madrid, UNED), pp. 313-348.
- (1990b) El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración, pp. 189-221, en *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (Barcelona, Departamentos de Didáctica y Organización Escolar).
- (1991) Formación centrada en la escuela, en LÓPEZ YÁÑEZ, J. y BERMEJO, B. (coords.) *Actas de las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo. Nuevas Perspectivas Organizativas* (Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica), pp. 7-36.
- FULLAN, M. y POMFRET, A. (1977) Research on curriculum and instruction implementation, *Review of Educational Research*, 4:2, pp. 193-214.
- FULLAN, M. (1982) *The meaning of Educational Change* (New York: Teachers College Press).
- (1983) Evaluating program implementation: what can be learned from Follow Through, *Curriculum Inquiry*, 13:2, pp. 215-227.
- (1990) Staff Development, innovation, and institutional Development, en JOYCE, B.

- (ed.) *Changing school culture through staff development*. 1990 ASCD Yearbook (Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development).
- FULLAN, M.; BENNET, B. y ROLHEISER-BENNET, C. (1990) Linking classroom and school improvement, *Educational Leadership*, 47:8, may, pp. 13-19.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Madrid, Morata).
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Barcelona, Paidós/MEC).
- GIROUX, H. y McLAREN, P. (1986) Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling, *Harvard Educational Review*, 56:3, 213-238.
- GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987) *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo* (Barcelona, Humanitas).
- GONZÁLEZ, M. T. (1986-87) El papel del profesor en los procesos de cambio educativo, *Enseñanza*, 4-5, pp. 9-30.
- GRIMMET, P. P. (1989) A commentary on Schön's view of reflection, *Journal of Curriculum and Supervision*, 5:1, pp. 19-28.
- HARGREAVES, A. (1989) *Curriculum and assesment reforme* (Milton Keynes, Open University Press).
- HARGREAVES, A. y DAWE, R. (1990) Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching, *Teaching and Teacher Education*, 6:3, pp. 227-241.
- HOLLY, M. L. y McLOUGHLIN, C. S. (eds.) *Perspectives on teacher professional development* (Londres, The Falmer Press).
- HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G. (1989) *The developing school* (London, The Falmer Press).
- HOUSE, R. E. (1981) Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural, *Revista de Educación*, 286 (1988), pp. 5-34.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1990) Reflective teaching and accion research in preservice teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 16:3, pp. 235-254.
- LITTLE, J. W. (1982) Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success, *American Educational Research Journal*, 19:3, pp. 325-340.
- LIEBERMAN, A. (1989) (ed.) *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (Philadelphia, The Falmer Press).
- MUNBY, H. y RUSSELL, T. (1989) Educating the reflective teacher: an essay review of two books by Donald Schön, *Journal of Curriculum Studies*, 21:1, pp. 71-80.
- NIAS, J.; SOUTHWORTH, G. y YEOMANS, A. (1989) *Staff relationships in the primary school* (London, Cassell).
- OLSON, J. (1980) Teacher constructs and curriculum change, *Journal of Curriculum Studies*, 19:1, pp. 1-11.
- (1982) (ed.) *Innovation in the science curriculum. Classroom knowledge and curriculum change* (Londres: Croom Helm).
- PARKER, C. A. (1980) The literature on planned organizational change: a review and analysis, *Higher Education*, 9, pp. 429-442.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1990) Comprender y enseñar a aprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot (Introd. a la ed. española), en ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación* (Madrid, Morata), pp. 8-19.
- POLLARD, A. y TANN, S. (1987) *Reflective teaching in the primary school. A handbook for the classroom* (Londres, Cassell).

- POPKIEWITZ, T. (1988) *Paradigma e ideología en la investigación educativa* (Madrid, Mondadori).
- (1990) *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (Valencia, Servei de Publicacions Universitat de València).
- REID, W. A. (1978) *Thinking about the curriculum* (Londres, Routledge and Kegan Paul).
- (1986) Curriculum theory and curriculum change: what can we learn from history, *Journal of Curriculum Studies*, 18:2, pp. 159-166.
- ROSSMAN, G. G.; CORBETT, H. D. y FIRESTONE, W. A. (1988) *Change and effectiveness in schools* (Albany, NY, State University of New York Press).
- ROWAN, B. (1990) Commitment and control: alternative strategies for the organizational design of schools, en CAZDEN, C. (ed.): *Review of Research in Education*, 16 (Washington, DF., American Educational Research Association), pp. 353-389.
- SCHÖN, D. A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action* (New York, Basic Books Inc.).
- (1987) *Educating the reflective practitioner* (San Francisco/Londres, Jossey-Bass).
- SCHUBERT, W. H. (1986) *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility* (New York, Macmillan).
- SCHWAB, J. J. (1969) The practical: a language for curriculum, *School Review*, 78, november, pp. 1-24 (trad. y ed. cast. parcial en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983, pp. 197-209).
- SHORT, E. C. (1982) Curriculum Development and organization, en MITZEL, H. E. (ed.) *Encyclopedia of Educational Research* (New York, The Free Press), vol. I, pp. 405-412.
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza* (Selec. y ed. de J. Rudduck y D. Hopkins) (Madrid, Morata).
- TOM, A. R. (1984) *Teaching as a moral craft* (New York, Longman).
- TYLER, W. (1991) *Organización escolar. Una perspectiva sociológica* (Madrid, Morata).
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990) *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal* (Granada, ICE y Servicio de Publicaciones de la Universidad).
- ZEICHNER, K. M. y LISTON, D. P. (1987) Teaching student teachers to reflect, *Harvard Educational Review*, 57:1, pp. 23-48.

#### SUMMARY: TEACHERS' ROLE IN THE PROCESS OF CURRICULUM DEVELOPMENT

This paper argues that the role of teacher, in the process of curriculum development, is conceptually dependent on the different curriculum approaches. It has been analysed and discussed the instrumental role (user and implementor) which it has from a technical-scientific approach, the curriculum development agent's role from an interpretative-cultural view, and the role of the institutional development from a critical approach.

The potentialities and insufficiencies of a curriculum practical view and the teacher's role have been analysed. We suggest the School Institutional Development as one of the most promising ways for curriculum development.

**KEY WORDS:** Teacher's role. Curriculum implementation process. Institutional Development.